

社会科の本質と学習評価

— アメリカ社会科学習評価研究史の位相 —

棚 橋 健 治

I. 問題の所在と研究方法

授業をより有効なものにするためには、授業における理解とその深化の意味と過程、その判定法を解明し、授業改善にフィードバックすることが求められる。これは、どの教科にも求められる課題であるが、特に社会科ではこの課題の解明は重要となる。それは、社会科は教科としての性格、求められる学習成果が曖昧なために、授業の成立を困難にしているからである。この課題に応えるには、目標達成の評価可能性、人間形成における目標の関与の範囲等を究明することが求められる。それをなすのが、学習評価研究である。

本稿では、多様な本質論を展開するアメリカ社会科の、各社会科本質論に対応した学習評価の実態とその特質・課題から、一教科としての社会科学習評価法の確立過程とその到達点を歴史的に解明する。なお、個々の評価研究の具体的分析は、各々別稿で行っているのでここでは割愛する。

社会科は、アメリカ合衆国で1916年に成立して以来、「社会認識形成を通して市民的資質育成を図る」ことを基本的性格とする教科とされている。しかし、社会認識や市民的資質の意味は多義であり、その育成・形成の論理も多様であるため、社会科の本質は様々に解釈されてきている。それらは今日においても、各々異なった社会科類型として併存しているが、その時々、社会的要請をはじめとする諸要因によって、その時代の主導的社会科論が生まれている。社会科の性格の型取り方が異なれば、期待される学習成果は違ったものとなり、それに対する評価の理念、具体的な評価活動のあり方、個々の活動のもつ意味も異なったもの

になる。そのため、多様な社会科本質論に対応して、社会科学習評価の理論と方法も多様に展開してきた。アメリカ合衆国では多様な社会科がなされてきているが、各々、明確な社会科本質論をもっているため、本質論と評価活動の関係が明確である。しかも、開発されたカリキュラムには独自の評価プログラムが組み込まれており、目標設定から評価活動まで高い一貫性がみられる。したがって、教科としての性格が目標構造、学習成果、評価活動をいかに規定してくるのかを各々の社会科論について具体的に解明することが可能である。

評価活動の分析は、各々の社会科論における目標達成の評価可能性、人間形成における目標の関与の範囲、学習成果に対する評価法の適切さなどを明らかにする。それは、前提となる社会科本質論を、一教科としての社会科の基本的性格の実現という視点から評価することになる。したがって、各学習評価研究の史的展開を考察することによって、一教科としての社会科学習評価法の確立過程とその到達点を究明することができよう。

日本およびアメリカ合衆国における従来の評価研究には、次のような特徴と問題点がある。

第1に、いずれの研究も、論者の考えるところの、あるべき評価の実際やその論理的根拠を創造・提唱するものになっており、評価活動自体を対象化して分析することにより、そこにみられる特質や問題点を考察するという研究の蓄積が乏しい。したがって、複数の評価論の比較検討やそれらの関係の考察はほとんど見られないため、史的展開を解明した体系的研究は皆無である。

第2に、評価対象が社会科の学習成果に限定されていないために、あるいは前提となる学力観と

無関係に論じられているために、評価と授業の対応関係が不明確になっている場合が多い。

第3に、ひとつの社会科論の枠内での評価研究であるため、評価活動の事実から社会科としての性格・本質を吟味することがなされていない。そのため、各々の社会科における学習評価の在り方の提唱にとどまり、多様な学習評価論の中における自論の位置づけと意義を明確にし得ていない。

先行研究のもつこれらの問題点を克服するには、個々の社会科の具体的な評価活動のあり方を社会科本質論との関係で体系的に考察し、それらを歴史的・理論的發展過程に位置づけることが求められる。そのための手順と方法は、

第1に、多様な本質論に対応した学習評価研究から、有効な研究対象を選択し、分析するために、アメリカ社会科の類型化を行う。

第2に、分類した各々の社会科論における学習評価研究を次の各点を中心に分析する。

- ①目標構造を整理し、評価すべき期待される学習成果とその評価の課題を明らかにする。
- ②具体的な評価活動の実態を同定する。すなわち、与えられる課題、解答に必要とされる知識・技能・能力・態度、解答過程などである。
- ③これらの評価活動の構成論理を明らかにする。すなわち、作問法・判定法などを理論化する。
- ④それらの評価活動を規定する社会科本質論と社会的要請・背景などから、その評価理念を明らかにする。
- ⑤各々の学習評価研究の特質、意義、問題点を考察する。

第3に、評価活動の分析によって明らかになった、各々の社会科論における目標達成の評価可能性、人間形成における目標の関与の範囲、学習成果に対する評価法の適切さなどから、各学習評価研究を、一教科としての社会科学学習評価法へ向けての發展過程に位置づけ、その到達点を解明する。

II. 社会科学学習評価の類型とアメリカ合衆国における歴史的展開

社会科をどのような性格の教科と考えるかによって、評価の理念は異なったものになり、具体的な評価活動のあり方や、個々の活動のもつ意味も変

わってくる。

社会科本質論の多様性は、指標の取り方により、様々な形で類型化され、整理されてきた。評価論の解明という目的で、多様な社会科本質論を整理しようとする場合、学習成果を類型化することが最も有効であろう。期待される学習成果は、具体的には目標構造に表れる。目標構造は、授業における社会的事象への子どもの関わり方である。社会的事象への子どもの関わり方は、評価の対象となる学習がなされた授業において子どもが形成した社会認識の質の問題であり、それは知識と判断の質によって決まる。社会認識に関わる知識は、個別的知識、一般的知識、評価的知識からなり、それらの知識の成立には、各々、事実に判断、概念的判断、価値的判断が介在するとされている。それらは、各々、より前者を前提としてより後者が成り立つという関係になっている。

このような知識と判断は、実際の社会認識の場においては複雑に絡み合うことになるが、社会のわかり方として単純化するならば、大きく3つの形に分けることができる。すなわち、「社会現象の記述」「社会構造の分析」「社会問題の解決」である。

社会的事象を個別的知識のみでとらえる場合、そこでなされる判断は、その事象の事実を同定・確認する事実に判断となり、認識対象となる社会的事象に表面的に直接見られる事実自体をあるがままに述べる「社会現象の記述」という形をとる。一般的知識のレベルまでとらえる場合、そこでなされる判断は、その事象にみられる事実を何らかの理論に包摂する概念的判断となる。したがって、社会的事象の表面的な事実がなぜそのようなになっているのかを説明することになり、そのために、表面的な諸事実に何らかの関係を与えるものを見出す「社会構造の分析」という形をとる。社会的事象を評価的知識のレベルまで含めてとらえる場合、そこでなされる判断は、何らかの価値基準にもとづいてその事象の意味（善悪、要不要など）を決める価値的判断となる。したがって、何らかの意思決定を迫られる社会的問題について、その問題の解決に関連するいくつかの社会的価値に序列付けをすることによって、その問題を解決

する「社会問題の解決」という形をとる。「社会現象の記述」「社会構造の分析」「社会問題の解決」は、各々、より前者を前提としてより後者が成り立つという入れ子構造になる。さらに「社会問題の解決」は、「社会構造の分析」を看過して行われることもあるため、概念的判断を明確に位置づけた上で価値判断が行われる場合を「社会構造の分析・問題の解決」として、区別することができる。したがって、社会科の学習評価は、「社会現象

記述力評価」「社会構造分析力評価」「社会問題解決力評価」「社会構造分析・問題解決力評価」の4類型に大別して整理できる。

これら4類型について、その学習評価での「主たる評価対象」、基盤としている「学力」、教科としての性格を規定する「認識原理」、そして「アメリカ合衆国において主導的となった時期」という視点から分析したものをまとめたのが次表である。

表 評価類型の諸特徴

評価の類型 特徴抽出の視点	社会現象記述力評価	社会問題解決力評価	社会構造分析力評価	社会構造分析・問題解決力評価
主たる評価対象	社会的事実・用語	社会的信念・行動性向	科学的態度・知識体系・探求能力	合理的意思決定能力
学 力	個別的知識・事実に判断	個別的知識・事実に判断 評価的知識・価値的判断	個別的知識・事実に判断 一般的知識・概念的判断	個別的知識・事実に判断 一般的知識・概念的判断 評価的知識・価値的判断
認 識 原 理	(理 解)	問 題 解 決	説 明	意 思 決 定
アメリカ合衆国において 主導的となった時期	1910～ 1930年代	1930～ 1950年代	1960年代	1960～ 1970年代

「社会構造分析・問題解決力評価」においては、評価問題は、その社会認識を統制する評価的知識すなわち社会的価値の判定に向かって収斂させることになろう。提示される具体的な社会的事象もそこで求められる「社会現象の記述」「社会構造の分析」も、すべて対立・葛藤する社会的価値に収斂させることになろう。したがって、この型の評価論を分析するに当たっては、次のような諸課題に対して、その評価論がどのように答えているのかを考察することになる。すなわち、その社会問題を引き起こしているのが何についての対立・葛藤なのかを子どもが判断できるか否かをどう判定するのか。本当に価値葛藤が存在するのか、あるいはそれは事実認識や、定義の問題に解消できるものなのかを子どもが判断できるか否かをどう判定するのか。意思決定が正当か否かを子どもが事実の問題として判断できるか否かをどう判定するのか。対立・葛藤する社会的価値の具体的内容について、子どもはどのように序列付けしているかをどう判定するのか。そして、子どもから引き出された価値の序列は何を基準としてどのように

評価するのか。「社会構造の分析」はどのようになされるのか、それは社会的価値の判定と別の論理なのか。

「社会問題解決力評価」においても、評価問題は、その社会認識を統制する社会的価値の判定に向かって収斂させることになろう。しかし、その場合、「社会現象の記述」はその社会的価値に規定された形でなされるが、「社会構造の分析」は体系的になされることはない。したがって、この型の評価論を分析するに当たっては、次のような諸課題に対して、その評価論がどのように答えているのかを考察することになろう。すなわち、その社会的問題解決に当たって子どもが採用した社会的価値をどのように判定するのか。その社会的価値自体をどのように評価するのかである。

「社会構造分析力評価」においては、評価問題は、その社会認識を統制する一般的知識すなわち社会科学理論の判定に向かって収斂されることになろう。提示される社会的事象もそこで求められる「社会現象の記述」も、その社会科学理論が適用できる具体的な場ということになろう。したがっ

て、この型の評価論を分析するに当たっては、次のような諸課題に対して、その評価論がどのように答えているのかを考察することになろう。すなわち、社会構造の分析に必要な社会科学理論によって、社会の何が説明できるかを子どもが判断できるか否かをどう判定するのか。その抽象的な社会科学理論を特定の具体的な社会的事象に子どもが適用できるか否かをどう判定するのか。具体的な諸事実から、子どもが新たな社会科学理論を定立できるか否かをどう判定するのかである。そして、それらの判定のために子どもにとって未知の何をどのように提示するのかである。

「社会現象記述力評価」においては、評価問題は、前三者のように、その社会認識を統制するものがあるわけではなく、問題で採りあげる具体的な社会的事象の实在に収斂されることになろう。したがって、この型の評価論を分析するに当たっては、次のような諸課題に対して、その評価論がどのように答えているのかを考察することになろう。すなわち、社会的事象を構成する無数に近い要素の中から、何をどのように取捨選択するのか、それらを子どもが確認・同定できるか否かをどう判定するのかである。

III. 各評価類型の特質

1. 社会現象記述力の学習評価研究

社会科学の学習成果を社会現象記述力に求める社会科学論は、本質主義的社会科観と科学的教育測定理論が結合することによって、具体的な社会科学学習評価となって理論化された。

評価における客観性向上をめぐる論の発展により、評価論史に最初の大きな転機をもたらしたのは、20世紀初頭に起こった「教育測定運動」(Educational Measurement Movement)である。教育測定運動が活発になった1910～30年代には、社会科学においても学習成果測定の試みが盛んに行なわれていた。社会科学において、10年代半ば以降ニュー・タイプ・テストと呼ばれる客観テストが急速に採用されるようになったが、それは教育研究の科学化という当時の動向からくるものであった¹⁾。社会構造の変化とそれに伴う合理性、能率性、科学性への志向が、カリキュラム研究の

基礎として、学習成果に関する情報収集とその分析を求めることになり、それが教育測定運動をもたらしたのである。それは科学研究の基礎として、教育現象における数量的測定とそのデータの統計的処理が可能であり、かつ必要であるという考え方に立脚していた。

このような学習成果の数量的測定の追求と合致したのが、社会的事実・用語の習得を社会科学の学習成果と考える社会科学論であった。量的測定によって学習評価を実施するためには、学習成果とされる知識が均一な質で相互に影響しあわずに累加的に成長するものであることが求められることになる。その条件に最も適合しやすいのは、事実的知識であるため、科学的測定は事実的知識のレベルで社会をとらえさせようとする社会科本質論によって、具体的な学習評価すなわち社会現象記述力評価となった。そのような評価論を展開したのが、アメリカ歴史学会(A.H.A.)とW.C. バグリである²⁾。

社会現象記述力評価は、学習成果として子どもの精神の外側に客観的实在として存在する社会を、それに対応する知識を子どもが獲得することによって、忠実にあるがままに把握できているかどうかを見極めようとするものであった。そして、教授・学習過程において試験がもつ役割は、習得すべき知識の整理、定着、強化であり、レビュー、ドリルという性格が強かった。

そこでは、子どもは社会の中の他の種々の存在と同じレベルのものとして存在するにすぎないもの、社会に埋没したものであった。統一的な人格を持った人間、自らの設定した問題状況の解決に向けて知識を有機的な連関をもって統合する人間、としての存在であるという発想はみられなかった。ここに、社会現象記述力評価が、その方法原理の面からは客観性・合理性の向上という点で評価され、影響力をもったにもかかわらず、目的・内容原理の面では批判にさらされることになる根元があった。

A.H.A. やバグリにおいて理論的に整備された社会現象記述力評価の、米国における社会科学学習評価論の発展過程における歴史的意義は次の2点であると言えよう。第1に、従来の伝統的な社会

科的諸教科の教科目標とされてきた社会的教養の具体的内容を、量的尺度で測定可能な学習成果として科学的に明確化したこと、しかもその選定の合理的根拠を明確にし得たということである。第2に、量的に測定可能な学習成果を明確化し得たことによって、当時の科学的測定論との一致点を見だし、社会科学学習評価に科学的測定を導入する途を切り開いたことである。これによって、今日でもテスト形態として一般的に用いられているいわゆる客観テストの導入や、テスト結果の統計的処理が可能になった。いわば、一般的に使われている意味での学習評価の、米国社会科における出発点としての位置を占めるものであると言える。

2. 社会問題解決力の学習評価研究

社会認識を最終的に統括し、方向づけるものは、ひとりひとりの子どもが持つ社会的価値観である。前述の社会現象記述力の学習評価では、科学的測定論と社会科学学習評価の接点を、量的に測定可能な学習成果としての社会的事実・用語に求めることにより、子どもの持つ社会的価値観が視野から外されることになった。社会的価値は社会問題の解決の場において、具体的な判断基準として意識化・明確化されることになる。そのようにして意識化・明確化されたひとりひとりの被験者の社会的価値を、社会的信念・行動性向という形で直接、評価の対象とすることを目指したのが、社会問題解決力の学習評価であり、そのような評価論を展開したのが、進歩主義教育協会の「八年研究」である³⁾。八年研究では、社会科がその育成の中心的役割を果たすべきものとして、社会的感受性（Social Sensitivity）を挙げ、その概念にもとづいて目標の明確化、組織化を図っている。

社会的感受性には、3つの重要な局面がみられる。第1に社会的状況・問題の意識、第2に結論に到達する能力・技能、そして第3に民主的見解と矛盾しない態度である。社会的感受性の評価においては、これら3つの局面各々についての子どもの学習成果に関する証拠を得られる手段の開発が要請されることになる。そこで採用された具体的な問題の最も一般的な形は、3つのテストすなわち「社会的問題への社会的事実と一般命題の適

用についてのテスト」「社会的価値の適用についてのテスト」「社会的論争点に関する信念についてのテスト」から成る。

社会問題解決力評価では、子どものもつ価値観が直接評価対象となっている。問題解決は、子どもの経験に基づく社会的価値の序列付けによってなされるものであり、個々の子どものパーソナリティーに深く根ざすものである。したがって、それを教科原理とする社会科教育論においては、個々の子どもなりの価値観の変容や発展がめざされ、その評価ではひとり人間を包括的に捉えることが求められることになる。テストを通して得られる情報は子どもの社会的態度として、「民主的」「非民主的」あるいは「自由主義」「保守主義」という範疇を用いて解釈されている。そこで期待されている民主的な活動の方向や自由主義の信念とは、個人主義と放任主義に基づく独占資本主義社会の成長に伴って顕在化した様々な社会問題、たとえば貧富の差の拡大や企業による公益無視の利益追求によってもたらされた人々の健康悪化や天然資源の破壊などと対決し、それを解決して、一般大衆の利益を図ろうとする人間が備えるべきものと考えられている。それはまさに、19世紀末からアメリカ社会に広がったいわゆる民主的な社会改革の運動の方向に合致するものであった。

社会的問題状況における論争点について考察し、自己の立場を明確にすることを通して、先にみたような意味での「民主的」「自由主義的」原理と民主的生活様式との関係を明確に理解し、その維持・発展に貢献する社会的態度の育成を目指すことを社会科の基本的な目標としているのである。それは民主的・自由主義的というひとつの価値を含んだ態度形成であり、学習評価は社会的信念・行動性向が対象とされている。社会的態度の育成は、社会科の目標として価値を含まざるをえないものであり、価値を積極的に評価対象としたところにこの論の最大の特徴がある。それは、当時の社会を「民主的」「自由主義的」原理の実現に向けて作られつつある社会であるとの認識に立ち、子どもにそのような社会の一員としての行動とその根拠となる価値観の形成とを求めるものであった。

八年研究において理論的に整備された社会問題

解決力評価は、社会認識を最終的に統括し、方向づけるものとなるひとりひとりの子どもの持つ社会的価値を明らかにする理論と方法を提示したことで、アメリカ合衆国における社会科学学習評価論の発展過程における歴史的意義を示した。しかし、信念、行動性向という形で、子どもの価値観をそれ自体として直接問うことが中心となり、価値的判断の前提としての事実認識、特に概念的判断を学習成果として評価対象に含めることはほとんどなされていない。そのため、評価対象として子どもの価値判断の構造を解明することなく、価値観形成の過程についての証拠を求めることもなされていない。

社会現象記述力評価は、世紀転換期における正の局面と言えるものを、すなわち科学性・合理性志向を、科学的測定論との結合という形で評価論に具体化し発展させた。それに対して、同じ世紀転換期でも、その負の局面と言えるもの、すなわち工業化に伴って顕在化した諸問題に対決することを子どもに求め、そのような価値観に依拠した態度を評価しようとしたのが社会問題解決力評価であったのである。

3. 社会構造分析力の学習評価研究

社会問題解決力評価は、人間を有機的な統合体ととらえ、社会現象記述力評価が対象としなかった諸領域を評価対象に取り込むことによって、評価論の発展に寄与した。他方、学習成果を評価するということを逸脱することになった。社会科学の学習成果を社会構造分析力に求める社会科学評価論は、学習成果を社会科学固有の領域で設定することによって、授業で形成したことを評価することを実現し得た。それは、教育的意思決定にフィードバックするために学習状況を把握する評価活動ということを積極的に具体化し、社会科学の評価研究に新たな展開を示した。

社会構造分析力の中でも、特に科学的探求能力育成の学習成果の判定を中心的課題とするのが、フェントンらの中等ホルト社会科学の評価プログラムである⁴⁾。フェントンは認識主体の内面の体制を基点とし、その精緻化されたものとして科学

者の認識活動をとらえ、そしてそれらを反映するものとして社会の構造がある、という形で社会、科学、子どもの関係をとらえる。この科学者の認識活動こそが、人間の認識活動の中で最も吟味されたものであり、子どもが社会を科学的に認識し理性的に生きるための範となるものと考えられている。中等ホルト社会科学では、子どもが社会科学における分析手段を獲得し、それをを用いて社会を分析、総合する力を社会構造分析力とし、その育成を社会科学の学習目標としている。

フェントンは社会科学の学習成果として評価すべき探求能力を、一定の知識を用いて認識をすると同時に、それを通して自らの知識の体系を変革・精緻化してゆく精神活動ととらえる。知識を成長させる力が思考であり、知識の成長なしに思考だけをさせたり教えたりすることはできない。だからこそ、思考は知識の成長を通してのみとらえうる、ということになる。彼は、知識の成長にはふたつの型があると考えた。事象を見る枠組み自体を拡大・整備あるいは変革するということと、既に持っている枠組みの中でそれに適合する情報を集積し、それによってその枠組みを精緻化するということである。後者が主として知識の量的な成長であるのに対して、前者は主として知識の質的な成長といえるものである。

彼は、社会科学における探求の中核は、仮説の形成とその検証であるという。仮説とは、そのもとで多数の情報を集積することによって自己の有効性を主張する枠組みであり、それを形成するとは事象を見る枠組みの拡大・整備あるいは変革であり、検証するとは形成した枠組みに適合する情報の量的拡大である。そして特にこの仮説の形成こそが教科固有の思考を規定することになると考え、社会構造分析力における科学的探求能力育成の学習評価では、子どもの仮説形成に着目することになる。

どのような仮説が形成されるかは、対象に投げかける問いかけによって決まり、どのような問いかけをするかはその人の持つ社会的事象を見る枠組みによって引き出されると同時に、その枠組み自体を作り上げてゆくことにもなる。社会科学における思考を理科や国語などにおける思考と区別す

るのは、まさに、この分析的質問の内容であると
考えられている。それは、政治学者、経済学者、
社会学者、地理学者などが、研究対象に投げかけ
る問いかけである。

このように社会科における科学的探求能力の評
価は、社会的事象に対して投げかける分析的質問
を大前提とし、授業において直接学んだそれらの
分析的質問をそのままの形で想起できるか、形を
変えて別の社会的事象に当てはめ、それによって
仮説をたてることができるか、たてた仮説の証拠
として、その枠組みに当てはまる事実や概念を識
別・確認できるかということによってなされている。

中等ホルト社会科が米国における社会科学習評
価論の確立過程の一段階として歴史的意義を示す
のは、社会構造分析力の中核となる社会科固有の
思考力を明らかにし、その評価法を提示したこと
である。すなわち、社会科固有の思考とは、社会
科学者が社会的事象に投げ掛ける分析的質問を子
どもが自ら使いこなして、社会的事象に関する自
らの知識を成長させることであり、それは分析的
質問という形の社会科学的知識と不可分のものと
してしか評価できないものであるという考え方で
ある。

社会構造分析力の中でも、特に科学的知識体系
形成の学習成果の判定を中心的課題とするのが、
タバ社会科の評価プログラムである⁵⁾。タバは、
子どもの思考を科学の構造に発展させることを目
指し、そのために、科学への発展の可能性を持つ
子どもの中の基本的な認識構造を解明しようとする。

彼女は、子どもの現実の社会認識、すなわち細
分化されていない人間や社会の認識に対応する科
学的な概念枠を求める。それは、個々の専門領域
から細分化し抽象化した人間の活動を認識するこ
とを目指す現存の社会諸科学の、専門化する以前
の原型のようなものであり、それらの専門化した
研究の全体的枠組みとなるものである。

そこでは、知識は層構造をもつものと考えられ、
その頂点に位置づけられた高度に一般化された抽
象概念である11の基本概念（因果関係、争い、文
化変容、差異、制度、相互依存、修正、権力、社
会統制、伝統、価値）と、それを一般命題の形で
説明した主要観念によって、各単元の全体目標を

構成している。これらの基本概念を頂点とする構
造化された科学的な知識体系の形成が学習評価の
対象とされている。

タバ社会科では、学習評価はひとつひとつの学
習における子どもの反応自体を分析することによ
って行われており、ひとまとまりの学習が終わっ
てから、何らかの特別な課題を評価のために子
どもに課して行うというものにはなっていない。そ
こでは、どのような問題を出すかが重要ではなく、
返答をどのように解釈するかが重要とされている。

学習成果として判定すべき第1の課題は、子
どもは特徴をどのように抽出することによって、個
々の事象に類似性を見だし、グループ化している
のかである。社会科における概念学習では、対象
となる社会的事象をどのようにカテゴリー化する
かがまず焦点となる。どのようなグループ分けを
するかは、提示された社会的事象から子どもがど
のような特徴を抽出するかに規定される。適切な
特徴を取り出すことができるかどうか、概念形
成の重要な要因となる。

判定すべき第2の課題は、カテゴリー化の学習
活動において機能した推論のネットワークがどの
ように整備され、より多くのそしてより広範な社
会的事象についての推論を可能にするような概念
体系へと進展しているかである。概念形成はまず
具体物の共通性を発見することによって、カテゴ
リー化することにより帰納的に行われるが、その
ような形で形成された概念では、事象の類似性・
一般性を予見することはできても、なぜそのよう
な共通性が成り立つのかの理由を説明することは
できない。理由の説明から得られる概念を学ぶこ
とによって、授業で直接取り上げられた事象を越
えて認められる関係として認識されることになる。

カテゴリー分けが社会認識において有用となる
には、単に社会的事象を列挙・分類するというこ
とだけでなく、体系を持つことが必要になる。タ
バ社会科は、その体系を基本概念、組織概念、寄
与概念、特定の実事という階層的な知識構造とと
らえ、文化人類学を基盤として構成している。タ
バ社会科の概念学習は、狭義の概念形成すなわち
単に共通の属性によって事象を同一のカテゴリー
にまとめることなく、まさに社会的事象に関

する多くの推論を可能にする概念的知識体系の形成になっている。そして、その成否を評価するために、認識対象となる社会的事象に対して、子どもがどの程度“特徴の抽出による類似性・一般性の説明”ができるか、“類似性・一般性の予見から理由の説明への進展”ができるかを判定しようとしている。

タバ社会科の学習評価法は、社会認識形成に固有の知識体系形成を評価対象とすることを明確にしており、一教科としての社会科学学習評価法の確立過程における重要な一発展段階を表している。

社会構造分析力の中でも、特に科学的興味・関心・態度の学習成果の判定を中心的課題とするのがMACOSの評価プログラムである⁶⁾。MACOSは、「学問の構造」の考え方に立脚して科学的社会認識形成を図ると同時に、「学習の意志」という形で科学的探求の推進力に位置づくものとしての社会科学的好奇心や思考モデル、探求姿勢を明らかにし、その評価方法を提案しているということでも注目に値する。

MACOSは情意的領域に関する目標として、2点挙げている。第1に、人間についての科学的探求の過程と好奇心、関心を煽るということであり、第2に、文化人類学者がさまざまな文化の研究を通して人間一般について考察するのと同じ姿勢で自文化を相対的にとらえる態度を形成するということである。

情意的領域の内容と構造については、クラスウォールの5段階、すなわち「受け入れ」「反応」「価値付け」「総合化」「複合的価値による個性化」が比較的一般化していると言えよう。これは、気づき、関心を持つことに始まり、最終的には多様な価値を統合し、ある生き方に従って自分が行動するというところまでを含むものである。それに対して、MACOSにおける情意的領域の目標は、そのような子どもの生き方を規定するような具体的な価値体系の形成を扱うのではなく、より限定された形で、科学的探求の端緒となり、また推進力となる動機・動因ならびに科学的探求を進めようとする態度を考えている。ここに、被験者の総体を評価しようとして、その中核をなす価値観の内容を捉えようとした社会問題解決力評価との大

きな相違点がある。

そこにはブルーナーの言う「学習の意志」の考え方がある。その要素としては、不明瞭なもの、未完成なもの、不明確なものに向けられる注意を意味する「好奇心」、より高いレベルの能力が要求されることを成就しようとすることを意味する「能力」、高いレベルのモデルを達成している者の態度の模倣・内面化を意味する「同一視」などがある。MACOSにおいては、この「好奇心」が文化人類学・行動科学的「好奇心」として、また「能力」が文化人類学・行動科学的探求モデルへの「向上意欲」という形で具体化され、「同一視」が文化人類学者的探求態度という形で具体化されて、各々、情意的領域を構成する部分となっていると考えられる。

MACOS評価プログラムでは、主に用いる評価手法として5つの手法が挙げられ、「小グループ・インタビュー」「教室環境チェックリスト」「創造的構成」「内容質問事項」「授業観察」と名づけられ、被験者の社会的事象に対する好奇心の焦点化と探求モデルの精緻化を把握しようとするものになっている。

MACOS評価プログラムは、社会科に固有の情意的領域の学習評価論を明らかにし得た。すなわち、科学的社会認識形成における情意的領域は、学習の内的動機に関わることに限定的にとらえ、科学的探求の端緒・推進力とする。それは、その社会認識が基盤とする社会科学の「好奇心」、その社会科学における探求モデルに近いものへと自分の思考を高めようとする「能力向上意欲」、その探求モデルを達成している科学者に自己を「同一視」して、その科学的態度を内面化しようとすることであるとする。その評価は多様な手法を組み合わせる事が望ましいが、特にインタビューやチェックリストが有効である。そして、それらの手法で被験者から得られた返答を、好奇心の有無、対象、探求方法、対象理解の仕方などの観点で分析することによって、評価が可能になる。

4. 社会構造分析・問題解決力の学習評価研究

社会構造分析力評価は、社会問題解決力評価が逸脱した評価対象を社会科の学習成果に限定する

ことに成功し、それ故に、評価結果を授業改善にフィードバックすることを現実化し得たことにより、評価論の発展に寄与した。しかし、他方、価値的領域を排除することによって、社会科学の本質の重要な部分である市民的資質育成の評価の不充分さという面で、批判を受けることになった。

アメリカ合衆国において、1950年代後半頃から理論展開を始める新たな問題解決型社会科学論者たちは、価値判断にもとづく意思決定能力という目標概念によって、市民的資質の内容を限定し、教育全体が担うべき全人格形成に占める社会科学教育の役割を明確にしようとした。その代表的なもののひとつであるハーバード社会科学は、政治的論争問題における市民としての合理的意思決定能力の育成を社会科学の論理とすることによって、一教科としての社会科学が取り込める教授・学習原理としての問題解決のあり方を提起し、それに対応する学習評価の方法として問題場面テストを提示している。

社会的論争問題において、社会構造を分析し、それを踏まえて社会問題の解決を図るために、ハーバード社会科学で子どもに習得させようとしているのが「法制的フレームワーク（Jurisprudential Framework）」と呼ぶものである。具体的には、民主主義の価値（個人の尊厳、合理的な合意、統治と民主主義など）、統治の原則（法の下での平等、合意と代議制、チェック・アンド・バランスなど）、定義の問題に関わる概念（言葉に含まれる感情的要素、イデオロギーを含んだ分類、定義の不一致の解消など）、価値の問題に関わる概念（個人的好悪、社会的価値、価値葛藤など）、事実の問題に関わる概念（事実に関する言明の質、言明の信頼性、論拠・出典など）である。このように、法制的フレームワークは、社会問題解決の拠り所となる社会的価値に関わるものと、社会構造分析の手段になる諸概念に関わるものからなる。

ハーバード社会科学における学習評価は、主として「社会的論争問題分析テスト（Social Issues Analysis Tests）」によって行なわれる。これは、政策決定が迫られるような社会における価値葛藤場面を、具体的な公的論争問題に置き換えたもの

が、問題場面として被験者に提示され、その解決に向けての他人の論争を分析したり、自分自身が直接討論に参加したりして、最終的に自己および集団として、その価値葛藤を解消するように解決策を出すというものである。

問題場面テストを用いた社会構造分析・問題解決力評価では、社会的論争問題に含まれる価値的知識を社会的価値として識別できることと、その社会的価値に関わる葛藤に対する意思決定正当化のための論理的に妥当な技能を使用できることが判定されている。したがって、問題場面テストで利用される知識は、葛藤する価値に集約される形で組織化されており、判定される事実認識もその観点から行われることになる。

社会構造分析・問題解決力評価は、社会科学の授業で成された思考や形成された問題解決力を判定するには、問題場面を、政治的意思決定という形で限定して設定することが、まず必要であることを明らかにした。そこでは、問題解決を理念的なものとしてではなく、より現実的なものととらえ、その要件である批判的思考を内容から独立した技能としてではなく、価値葛藤の解決に向けて集約した実際に使われる形で考えることになる。

社会科学における問題場面テストでは、葛藤する価値に直接関わる形で事実認識を判定するだけでなく、そのような価値葛藤が生まれざるを得ない社会のメカニズムを被験者が科学的に探求し、意思決定に位置づけることを求める問いの構成が求められる。ハーバード社会科学の法制的フレームワークは、そのひとつのあり方を示したものと評価できる。しかし、法制的フレームワークに則った意思決定における社会構造分析は、必ずしも十分なものになっているとは言えない。論争相手を論破するために、論争自体を分析するという性格も強く、前述の社会構造分析力評価ほど社会のメカニズム自体の冷静な分析にならない危険がある。

このような残された課題はあるとはいえ、アメリカ社会科学における学習評価研究は、歴史的にも理論的にも、この評価論において「社会認識形成を通して市民的資質育成を図る」という社会科学の基本的性格に一応合致した評価論に達したと言える。

IV. アメリカ社会科学学習評価法の確立過程とその到達点

社会科は、アメリカ合衆国で1916年に成立して以来、「社会認識形成を通して市民的資質育成を図る」ことを基本的性格とする教科とされている。しかし、その解釈は多様であり、多様な本質論が展開されてきた。各社会科本質論に対応した学習評価研究は、各々の学習成果の評価法を構築すると同時に、社会科の基本的性格に合致した学習評価法を確立するために克服すべき課題にひとつずつ応えていくことになった。社会科の学習評価研究は、密接に関係し、互いに連動しながら時にはせめぎ合うふたつの課題を中心に発展してきた。すなわち、「妥当性・信頼性の獲得」と「評価対象とする学習成果の確定」である。それは、社会科の本質の解釈の拡大と限定とのせめぎ合いでもあった。社会科の学習評価研究の歴史的発展過程には、4つの段階を見出すことができる。

第1段階では、科学的測定論との結合によって客観性・合理性を獲得した。この段階は、「社会の事理解をを図る社会科」の社会現象記述力評価の研究によって達成されたもので、その時期は1910年代から30年代にかけてであった。ここでは、量的に測定可能な学習成果が求められ、市民的資質に深く関わる社会的価値が視野から外された。

第2段階では、被験者の社会的価値の判定に評価対象を拡大した。この段階は、「社会の事理解をを図る社会科」の社会問題解決力評価の研究によって達成されたもので、その時期は1930年代から50年代にかけてであった。ここでは、評価対象が被験者の経験やパーソナリティーに根ざすものに拡大されたために、その形成過程が不明確で、評価結果の授業へのフィードバックが困難になった。

第3段階では、社会科固有の学習成果の判定に限定することによって評価結果を教育的意思決定へフィードバックすることを実現した。この段階は、「社会の事理解をを図る社会科」の社会構造分析力評価の研究によって達成されたもので、その時期は1960年代であった。

第4段階では、社会科が担う市民的資質形成を

限定・明確化し、その評価法を開発することにより、ふたつの課題に対する答えの接点を見出した。この段階は、「社会の事理解をを図る社会科」の社会構造分析・問題解決力評価の研究によって達成されたもので、その時期は1960年代から70年代にかけてであった。この段階の学習評価研究に至り、アメリカ社会科学学習評価研究は歴史的・理論的頂点に達し、教科の基本的性格に対応する評価法が一応、確立したと言える。

アメリカ社会科は、このような過程で一教科としての学習評価法を確立し、今日に至っている。

【註】

- 1) 棚橋健治, 平田嘉三「1910-30年代におけるアメリカ社会科の新しい展開—科学的決定論の導入による学習成果測定—」『広島大学教育学部紀要』第2部第34号, 1986年。
- 2) 棚橋健治「本質主義社会科における評価論—アメリカ歴史学会とW.C. バグリの場合を中心として—」, 広島史学研究会『史学研究』174号, 1978年。
- 3) 棚橋健治「アメリカ進歩主義社会科評価論—「八年研究」における社会的感受性の評価—」社会認識教育学会編『社会科教育の理論』ぎょうせい, 1989年。
- 4) 棚橋健治「社会科カリキュラム開発における“構造”概念について—E. フェントンの所論を手がかりにして—」, 日本社会科教育研究会『社会科研究』第31号, 1983年。
- 棚橋健治「社会科における思考の評価—アメリカ新社会科における探求テストを手がかりにして—」, 全国社会科教育学会『社会科研究』第40号, 1992年。
- 5) 棚橋健治「社会科カリキュラム開発における“構造”概念について—タバ社会科を手がかりにして—」, 中国四国教育学会『教育学研究紀要』第28巻, 1983年。
- 棚橋健治「社会科における概念的知識体系形成の学習評価—タバ社会科の場合—」, 『教育目標・評価学会紀要』第8号, 1998年。
- 6) 棚橋健治「社会科学科としての社会科」, 社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書, 1994年。
- 棚橋健治「科学的社會認識形成における情意的領域の評価ストラテジー—MACOS 評価プログラムを手がかりとして—」, 全国社会科教育学会『社会科研究』第47号, 1997年。
- 7) 棚橋健治「ハーバード社会科・社会的論争問題分析テストの学習評価論問題場面テストによる社会科学学習評価への示唆」, 日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.69, 1993年。

(広島大学)